همتی فر، مجتبی؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ علم‌الهدی، جمیله؛ لک‌زایی، شریف (۱۳۹۸). سازواری یا ناسازواری تربیت و سیاست؛ خوانش انتقادی نظریه‌های فضیلت‌گرایی، قدرت‌گرایی و انتقادی.
مجله پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹ (۱)، ۸۸-۶۷.
DOI: 10.22067/fedu.v9i1.74829

سازواری یا ناسازواری تربیت و سیاست؛
خوانش انتقادی نظریه‌های فضیلت‌گرایی، قدرت‌گرایی و انتقادی

مجتبی همتی فر[۱]، بختیار شعبانی ورکی[۲]، جمیله علم‌الهدی[۳]، شریف لک‌زایی[۴]

تاریخ دریافت: ۹۷/۵/۲۷ تاریخ پذیرش: ۹۷/۷/۱۶

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، شناسایی و ارزیابی جریان‌های فکری ناظر به مسئله سازواری تربیت و سیاست می‌باشد. برای دستیابی به این هدف، سیر تحول اندیشه‌های ناظر به مناسبات تربیت و سیاست به عنوان دو امر و نهاد اجتماعی از منظر سازواری چارچوب نظری هر یک با هم، همخوانی با فلسفه اجتماع و یا با چارچوب فکری معیار مورد تحلیل قرار گرفت. در این تحلیل از الگوی هدف ـــ وسیله در معنای موسّع آن و همچنین دوگانه ساختار ـــ کارکرد دولت در کنار نظریه بحران اسپریگنز بهره گرفته شد. نتایج این مطالعه منجر به شناسایی سه جریان اصلی «فضیلت‌گرایی»، «قدرت‌گرایی» و «نظریه انتقادی» شد که طرح یا برجسته شدن آن‌ها اغلب واکنشی و برای سازوار نمودن تربیت و سیاست با هم و بر اساس فلسفه اجتماع مربوطه است. در پایان، در نتیجه تحلیل، مقایسه و نقد نظریه‌های موجود، نسخه اصلاح شده فضیلت‌گرایی متناسب با شرایط دولت جدید و بافت اندیشه اسلامی به مثابه رویکرد مرجع پیشنهاد شد. تصریح شد که تغییر معنای تربیت و سیاست و همچنین توزیع قدرت سه راه پیش روی رفع ناسازواری میان تربیت و سیاست به شمار می‌روند.

واژه‌های کلیدی: سازواری، نسبت تربیت و سیاست، فضیلت‌گرایی، قدرت‌گرایی، نظریه انتقادی

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، hemati8246033@gmail.com
۲. استاد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، bshabani@ferdowsi.um.ac.ir
۳. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید بهشتی
۴. دانشیار علوم سیاسی، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی

مقدمه

مناسبات میان «تربیت» و «سیاست» (در سنت یونان باستان «پائدیا[1]» و «پولیتیا[2]») و مؤلفه‌های مرتبط با آن‌ها ـ همچون اخلاق، فضیلت، هدایت[3] و دانش از یک سو و قدرت و دولت[4] از سوی دیگر ـ در گستره تاریخ جامعه و اندیشه بشری در زمره مباحث مناقشه‌آمیز و البته گریزناپذیر بوده است. اندیشمندان عرصه‌های مختلف از جمله اندیشه سیاسی، تعلیم و تربیت، جامعه‌شناسی، فقه و کلام، در این باره به تناسب در نقد وضع موجود یا توصیف و تبیین الگوی مطلوب خویش، به بحث پرداخته‌اند. در این زنجیره فکری در مغرب زمین، می‌توان از آغازگری افلاطون یاد نمود که از عصر طلایی یونان باستان تا دوره معاصر با ارسطو، روسو، جان لاک، کارل مارکس، جی استوارت میل، انتونیو گرامشی، جان دیویی و پائولو فریره ادامه یافته و دامنه بحث به نسبت تربیت و نظام تربیتی با دولت، نظام و نظم سیاسی و قدرت نیز کشیده شده است (Kazamias, 2007; Szkudlarek, 2013; Eulau, 1971).

کارنوی بر این عقیده است که نظریه‌های تربیتی و تحلیل مسائل این حوزه در خود، نظریه‌ای سیاسی در باب دولت نهفته دارند، هرچند به آن اذعان نکنند (Carnoy, 1992). بروک و فریزر نیز با اشاره به وجه دیگری از این پیوند، معتقدند که فلسفه‌ها و نظریه‌های سیاسی و اجتماعی ناگزیر با نظریه‌ای تربیتی و یا در حالتی معتدل‌تر با ایده‌های تربیتی همپوشانی داشته‌اند (Broke & Frazer, 2013, P.1). التفات به اندیشمندان و سنت‌های فکری مشرق زمین ـ از جمله فیلسوفان، متکلمان و فقهای اسلامی و مسیحی ـ نیز اندیشه‌هایی قابل تأمل و تا حدی متمایز درباره مناسبات تربیت و سیاست به دست خواهد داد، به‌ویژه آن هنگام که مناسبات مذکور در گستره وسیع‌تر اخلاق و سیاست نگریسته شود. به رغم چنین اهمیتی و همچنین در اختیار داشتن میراث فکری غنی، مسئله نسبت تربیت و سیاست در میان پژوهشگران تربیتی و همچنین سیاسی معاصر ایران به‌صورت یک پروژه جدی به‌ویژه مبتنی بر آموزه‌های اسلامی و در گستره فلسفه تعلیم و تربیت کمتر مورد توجه بوده است که تُنُک بودن نگاشته‌های علمی و پژوهشی در این عرصه شاهدی بر این مدعاست. در این میان تلاش‌هایی از سوی متخصصان تربیتی و سیاسی ایرانی به‌صورت مجزا و جزیره‌ای صورت گرفته است که از مهم‌ترین و بارزترین آنها می‌توان به مطالعات مرزوقی، صادق‌زاده قمصری، ذوعلم، سروش محلاتی، جاویدی کلاته جعفرآبادی، سجادیه، فوزی و کریمی بیناروند و علم‌الهدی اشاره نمود (Marzouqi, 2000; Sadeghzadeh Ghamsari, 2000; Zoelm, 2003; Soroush Mahallati, 2004; Javidi Kalate Jafar Abadi, 2009; Sajjadieh, 2009; Fawzi & Karimi Biranvand, 2011 and Alamolhoda, 2012) که در

1. Paideia
2. Politeia
۳. این مفهوم در حوزه دینی از جمله قرآن کریم و آموزه‌های اسلامی اهمیت زیادی دارد.
4. The State

مجموع به نظرورزی و تلاش برای پاسخ به برخی از پرسش‌ها در باب مسائل مرتبط با قلمرو مناسبات تربیت و سیاست پرداخته‌اند. ارزیابی این تلاش‌ها نشان می‌دهد که هنوز بنیان‌های نظری لازم و کافی به‌ویژه در بستری هماهنگ و منسجم با آموزه‌های اسلامی و شرایط و اقتضائات کشور فراهم نشده است. از این منظر تأمل دقیق‌تر و عمیق‌تر در این باره همچنان لازم و قابل دفاع است.

به دلیل تغییرات و تحولات تاریخی و اجتماعی مانند تغییر نقش و جایگاه تربیتی خانواده و نهادهای دینی (به‌ویژه کلیسا) و سپرده شدن تولی‌گری تربیت به دولت مدرن، اهمیت مسئله و لزوم بازاندیشی میراث فکری ناظر به پرسش‌هایی که پیش‌تر اشاره شد، افزون‌تر می‌گردد، به ویژه اینکه اندیشه‌ها و مکاتب فکری ناظر به تربیت و سیاست، در زمینه‌ای از این تحولات ظهور یافته‌اند. به علاوه ظهور و گسترش دولت به معنای مدرن آن در سده‌های اخیر، سمت‌وسوی بحث‌ها را تغییر داده و بحث از مناسبات تربیت و سیاست تا حدی به مناسبات تربیت و دولت با کارکردها و ابزارهای خاص آن متمرکز شده است.

یکی از وجوه پژوهش درباره نسبت تربیت و سیاست، می‌تواند بررسی «سازواری» یا «ناسازواری» این دو مقوله باشد که کمتر مورد توجه پژوهشگران بوده است. در این منظر، فرض بر آن است که به دلیل ارتباط طولی یا عرضی میان نهاد و هدف‌ها و فرآیندهای تربیتی و سیاسی، ارزش‌های پایه و روش‌های تحقق آن‌ها باید متناسب با هم و بدون تعارض باشند که به‌طورکلی می‌توان از تطابق فلسفه تربیت و فلسفه سیاست هر جامعه با یکدیگر (ضمنی و صریح) و همچنین همخوانی این دو با فلسفه اجتماع سخن گفت. ازاین‌رو هدف‌ها، مبانی، اصول و روش‌های تربیتی و سیاسی جامعه باید با یکدیگر همخوانی داشته باشند که در غیر این صورت، «ناسازواری تربیت و سیاست» در آن چارچوب قابل طرح است. علاوه بر این، با برگزیدن چارچوب فکری معیار (جهان‌بینی یا فلسفه اجتماع معیار)، از «سازواری/ناسازواری» به طور دقیق‌تری می‌توان سخن گفت. بر این اساس، به طورنمونه، با فرض همخوانی هدف‌های تربیتی و سیاسی در جامعه معین، نمی‌توان از روش‌های اعمال حاکمیتی استفاده نمود که با مبانی و اصول تربیتی هماهنگ نباشد؛ زیرا اساساً تربیت به معنای سرشتی آن محقق نمی‌شود. در وام‌گیری یا تقلید از نظریه‌ها، الگوهای عمل و ساختارهای تربیتی یا سیاسی از سایر جوامع با فلسفه اجتماع متفاوت نیز در صورت عدم توجه به سازواری، تعارض یا تناقض کلی یا جزئی احتمالی در مؤلفه‌های دو نظام تربیتی و سیاسی به چالش‌های جدی در عرصه عمل منجر خواهد شد و چه بسا به فروپاشی فرهنگی جامعه یا اضمحلال نظام سیاسی مربوطه منتهی شود.

بنابراین، در این نوشتار با محوریت مسئله «سازواری تربیت و سیاست» تلاش شد با مرور روند تکوین تاریخی ـ نظری مناسبات تربیت و سیاست، مهم‌ترین جریان‌های مطرح شناسایی و ضمن تبیین زمینه‌های بروز

هر جریان، مواضع اصلی آن معرفی شوند تا از این رهگذر بتوان به مقدمات طرح الگویی بدیل دست یافت. در راستای واکاوی اندیشه‌ای و تاریخی مسئله سازواری یا ناسازواری تربیت و سیاست، پرسش‌های اصلی عبارتند از: ۱) جریان‌های اصلی ناظر به مسئله سازواری تربیت و سیاست و مؤلفه‌های مقوم آن‌ها کدام‌اند؟؛ ۲) هر یک از این جریان‌ها، بر چه زمینه‌ای بروز و مطرح شده‌اند؟ و ۳) جریان‌های مذکور برای برون‌رفت از ناسازواری احتمالی چه راه‌حل‌هایی را مطرح نموده‌اند؟

روش پژوهش

این پژوهش را می‌توان گونه‌ای از تحلیل تطبیقی دانست که ضمن شناسایی و تحلیل مؤلفه‌های هر یک از جریان‌ها و دیدگاه‌های اصلی ناظر به سازواری و ناسازواری تربیت و سیاست، به بررسی نحوه مواجهه آنان با ناسازواری احتمالی مذکور می‌پردازد. چنین به نظر می‌رسد که برخی از مواضع آن‌ها در واکنش به ناسازواری‌هایی میان تربیت و سیاست ـ ناهمخوانی مؤلفه‌های مقوم مفهوم، هدف‌ها، فرآیند و نهادهای مذکور ـ بوده و در ذیل آن راه‌حل‌هایی نیز برای برون‌رفت از آن مطرح و دنبال شده است. چه‌بسا جریان‌های مذکور در طول تاریخ سیاسی بشر سابقه داشته باشند و نتوان به‌راحتی آن‌ها را به دوره بندی‌های رایج محدود کرد. با این حال در هر جریان تلاش شده است که به یکی از مصادیق تاریخی اشاره شود. همچنین برای فهم بهتر زمینه‌های مؤثر در بروز مؤلفه‌های هر یک از جریان‌ها و دیدگاه‌ها، از الگوی نظریه «بحران» اسپریگنز درباره فهم اندیشه سیاسی الهام گرفته و به حوزه تربیت نیز تسری داده شده است[1]. بنا بر این الگو، هر نظریه‌پرداز بر اساس تصوری که از بحران‌های سیاسی جامعه (نابسامانی‌ها و بی‌نظمی‌ها) می‌یابد، به نظرورزی، صورت‌بندی مسئله و تبیین بروز و علل آن و ارائه راه‌حل ناظر به آرمان‌شهر ترسیمی در ذهن خود و معیارهای آن می‌پردازد (Spragens, 2013).

شایان ذکر است که در تحلیل جریان‌های مذکور به صورت توأمان از الگوی «هدف ـ وسیله» و همچنین تفکیک «ساختار ـ کارکرد» دولت بهره برده شده است. در الگوی موسّع هدف ـ وسیله (Madanifar, 2016)، فرض بر این است که «وسیله» لزوماً فارغ از ارزش نیست و مطلوبیت‌ها، امیال و ارزش‌ها در انتخاب و به‌کارگیری آن مؤثرند. همچنین پذیرفته شده است که هدف و وسیله بتوانند یگانه باشند؛ یعنی عمل به‌صورت ناظر به اصول خاصی، خود «هدف» باشد. رابطه دیالکتیکی میان هدف و وسیله هم در همین بخش قابل تصور است. چنین به نظر رسد که ارزش‌های مؤثر بر انتخاب و به‌کارگیری وسیله

---

۱. به نظر می‌رسد می‌توان چنین الگوی تحلیلی را به سایر مسائل اجتماعی از جمله مسئله پژوهش حاضر تعمیم داد.

می‌توانند همخوان یا در تعارض با هدف باشند. در حالت دوم، ناسازواری هدف ـ وسیله به وجود خواهد آمد که در عرصه نظر و به‌صورت پیشینی، بر اساس تناسب ارزش‌های مندرج در وسیله با هدف قابل ارزیابی است. با این منطق و با مفروض گرفتن وجود ارتباط میان تربیت و سیاست، درباره نسبت تربیت و سیاست می‌توان از دوقطبی یاد کرد که در یک سو «تربیت به‌مثابه وسیله و سیاست به‌مثابه هدف» قرار می‌گیرد و در سوی دیگر «سیاست به‌مثابه وسیله و تربیت به‌مثابه هدف».

چهارچوب تحلیل ساختار ـ کارکرد دولت نیز برآمده از ایده گل‌محمدی است. به زعم او، منظور از وجه ساختاری، تعریف دولت به‌عنوان یک نهاد یا سازمان است، البته نهاد و سازمانی متفاوت از دیگر نهادها و سازمان‌ها. در وجه کارکردی، دولت برحسب آنچه انجام می‌دهد، تعریف می‌شود (هدف‌ها، مقاصد یا نیات خاص). از این دیدگاه، یکی از عوامل اصلی آشفتگی در تعریف و مفهوم‌سازی دولت، تمرکز بر یکی از وجوه (ساختار یا کارکرد) است، درحالی‌که نمی‌توان بدون درک اینکه «دولت چیست»، درک نمود که «دولت چه می‌کند» و برعکس (Golmohammadi, 2013, PP. 28-31). این چهارچوب به‌ویژه در بررسی دیدگاه‌های جدیدتر درباره دولت مدرن ضرورت می‌یابد.

جریان‌های فکری اصلی ناظر به مناسبات تربیت و سیاست از منظر سازواری آن‌ها

بر اساس مرور تاریخ اندیشه‌های تربیتی و سیاسی از یونان باستان تا دوره معاصر با در نظر گرفتن الگوهایی هدف ـ وسیله و ساختار ـ کارکرد، به نظر می‌رسد دیدگاه‌های مطرح شده در گستره موضوعی مناسبات تربیت و سیاست ناظر به سازواری را می‌توان ذیل سه جریان اصلی فضیلت‌گرایی[1]، قدرت‌گرایی[2] و نظریه انتقادی[3] تحلیل نمود. هرچند این جریان‌ها و اندیشمندان ذیل آن‌ها به صورت مجزا و در آثار متنوع حوزه‌های اخلاق، تربیت و سیاست مورد توجه بوده‌اند، اما باهم‌نگری و مقایسه آن‌ها توأمان از وجوه تربیتی و سیاسی با معیار سازواری پیشینه چندانی ندارد.

الف) فضیلت‌گرایی

یکی از جریان‌های اصلی مربوط به سازواری تربیت و سیاست را می‌توان با الهام از اخلاق با عنوان «فضیلت‌گرایی» معرفی نمود. نظریه اخلاق فضیلت‌گرا، گرچه در گستره اخلاق مطرح شده است، اما نسبت آن با سیاست در بررسی مناسبات میان تربیت و سیاست دلالت‌های قابل توجهی دارد. از میان چهار دیدگاه مطرح شده توسط اسلامی درباره رابطه میان اخلاق و سیاست (نظریه جدایی اخلاق از سیاست، نظریه تبعیت

1. Virtuism
2. Powerism
3. Critical Theory

اخلاق از سیاست، نظریه اخلاق دو سطحی و نظریه یگانگی اخلاق و سیاست)، آخرین دیدگاه یعنی «نظریه یگانگی اخلاق و سیاست» با در نظر گرفتن رابطه پنجم « تابعیت سیاست از اخلاق»، می‌تواند ارتباط نزدیکی با فضیلت‌گرایی داشته باشد. سه دیدگاه دیگر با وجود تفاوت‌هایی، در انگاره «غیراخلاقی بودن سیاست» اشتراک دارند، اما بر اساس نظریه یگانگی، اخلاق و سیاست هر دو از شاخه‌های حکمت عملی و در پی تأمین سعادت انسان هستند (Islami, 2004, PP. 151-152).

در فلسفه سیاسی کلاسیک، تبیین ارزش‌های عام سیاست بر اساس فضیلت‌گرایی صورت می‌گیرد و از جمله الزام سیاسی باید بر مبنای اصول عام اخلاق فضیلت به‌ویژه ماهیت خیر توجیه شود. اغلب «سعادت و کمال» که خود دارای ارزش ذاتی است، خیر غایی معرفی می‌شود و اهمیت بسزایی در ارزیابی انواع خیرها و اولویت‌بندی آن دارد (Omidi, 2011). بدین ترتیب، فضیلت‌گرایی با مفهوم «سعادت» پیوند وثیقی می‌یابد. فیلسوفان و متفکران بسیاری ذیل جریان فضیلت‌گرایی قابل جایابی هستند. گذشته از زمینه‌های تاریخی، عمده دیدگاه‌های افلاطون و ارسطو در این باره مورد تأیید فیلسوفان الهی (اسلامی و مسیحی) نیز قرار گرفته است (Khorasani, 2004, PP. 35-36). لذا، در معرفی این جریان در این نوشتار، بیشتر بر اندیشه افلاطون تأکید شده است. برای فهم دقیق‌تر دیدگاه‌ها و اندیشه‌های افلاطون در نسبت تربیت و سیاست (به‌ویژه از منظر سازواری) لازم است به زمینه‌ها و به‌طور خاص بحران زمانه او اشاره شود که «سوفسطایی‌گری» و «انحطاط سیاسی یونان به‌ویژه آتن» از جمله آنها به شمار می‌روند.

سوفسطاییان در یونان باستان در واکنش به منازعات فکری زمانه خود، نسبیت حقیقت و معرفت را محور اندیشه خود قرار داده بودند. ایشان بر آن بودند که آنچه برای انسان باید اهمیت داشته باشد، پیروزی در صحنه اجتماع است و نه روش دست‌یابی به آن (Naghibzadeh Jalali, 2001, P. 29; Taylor & Lee, 2016; Nazerzadeh Kermani, 1997, P. 81). تربیت در این دوره، از «بهره‌وری از فضیلت» به «آمادگی برای یک حرفه (بیشتر مناصب سیاسی)» تقلیل یافت. بر این اساس، کویره تأکید می‌کند که استبداد، خودکامگی و سوفسطایی‌گری از یکدیگر جدائی‌ناپذیرند، همچنان که «حکمت» و «حکومت عدل» لازم و ملزوم یکدیگرند (Kayre, 2010, PP. 33-34). قابل تأمل اینکه گرچه سوفسطایی‌گری به لحاظ تاریخی به پایان رسیده است، اما همچنان سبک و سنت آن‌ها را می‌توان در جهان امروز ردیابی نمود.

نظام سیاسی حاکم بر یونان باستان وجه دیگری است که می‌تواند به‌عنوان یکی از زمینه‌های فکری سقراط و افلاطون نگریسته شود. در آتن، «دموکراسی» به‌عنوان فرمانروایی توده (مردم عاری از تربیت) غالب بود (Jeager, 1997, P. 1276). قابل تأمل اینکه این دو زمینه (گسترش آموزش سوفسطایی و حکمرانی توده

عاری از فضایل و تربیت) به نحوی با هم پیوند یافتند؛ زیرا افراد ناآگاه در دام سوفیست‌های مدعیِ آگاهی قرار می‌گرفتند. این وضعیت، افلاطون را به این نتیجه رساند که «در حکومت دموکراسی، کسانی به فرمانروایی می‌رسند که بهتر از دیگران می‌توانند مردم را در پی خود بکشند» (Naghibzadeh Jalali, 2008, PP. 75-76). همین ضعف‌های اساسی مورد انتقاد شدید سقراط و افلاطون قرار گرفت و آن را مایه انحطاط جامعه می‌دانستند. در چنین جامعه‌ای «قدرت تصمیم‌گیری و اقدام» (سیاست) و «نظام آموزشی و پرورشی» به نحوی در ارتباط با هم قرار می‌گیرند؛ از یک سو نظام آموزشی از فضیلت و دانایی بی‌بهره و دور افتاده است و در فضیلت‌مندی سیاست‌مداران جامعه نقشی ندارد. از سوی دیگر، تربیت به ابزار کسب قدرت و منافع فردی و گروهی (و نه منافع کل جامعه) محدود شده است و نظام سیاسی حاصله نیز آگاهی و دانایی را بر نمی‌تابد که مبادا فرد برخوردار از دانش، افراد جاهل جامعه را بیدار سازد (Kayre, 2010, P. 19). محاکمه و محکومیت سقراط یکی از نتایج این تفاوت برداشت بنیادین از تربیت و سیاست و رابطه میان آن‌ها در این دو نظام فکری است که یکی آن‌ها را سازوار و دیگری ناسازوار می‌داند.

افلاطون به دلیل تربیت‌نشدگی رأی‌دهندگان، با نظام دموکراسی به‌عنوان بدترین شکل حکومت مخالفت می‌کند. به اعتقاد او، حتی در دولت پادشاهی که به ظاهر یک نفر دولت را اداره می‌کند و از مصائب دموکراسی به دور است، اگر پادشاه تربیت نشده باشد، زمام امور به دست امیال و هوس‌های او خواهد بود. لذا، نتیجه می‌گیرد که دولت، قدرت صرف نیست. ازاین‌رو، به اهمیت تربیت زمامداران توجه می‌کند و تربیت (توافق حقیقی امیال و عقل) را مهم‌تر از سیاست عملی می‌داند و به جز حکومت دانایان (آریستوکراسی فضیلت‌مندانه) که نیکبختی حاصل آن است، سایر انواع حکومت را مطلوب نمی‌داند (Naghibzadeh Jalali, 2008, PP. 73-75; Jeager, 1997, PP. 1270-1271; Nazerzadeh Kermani, 1997, PP. 81-84). بر چنین زمینه‌ای سقراط و افلاطون بر آن شدند که نظامی را بر پا کنند که با سازوار نمودن تربیت و سیاست، «دانا» (حکیم)، «توانا» (حاکم) نیز باشد[1] (Kayre, 2010, P. 19)، آن‌چنان‌که گاتمن فیلسوف‌شاه را «عاقل‌ترین مرجع اقتدار تربیتی» می‌نامد (Gutmann, 1999, P. 27). گویا در این راه، ایشان هم معنای تربیت و هم معنای سیاست را تغییر داده است. این تغییر باید با تغییر در نظام ارزشی نیز همراه می‌شد؛ زیرا آن‌چنان‌که از رساله «*جمهوری*» بر می‌آید، عمده اختلافات بر سر جامعه و حکومت و رفتار آن‌ها به فهم غلط از ارزش‌ها و جایگاه آن‌ها برمی‌گردد. بر این اساس است که افلاطون تا حد زیادی جایگاه

---

۱. فروند از الگوی پیشنهادی افلاطون با عنوان کنایه‌آمیز «استبداد فرزانگان» یاد می‌کند (Freund, 2002-a, p. 63).

ارزش «شجاعت و اشتیاق به قهرمانی» به عنوان بالاترین ارزش اسپارتی را تنزل داد (Jeager, 1997, P. 45) و «عدالت و خویشتن‌داری» را به جای آن نشاند.

در اندیشه افلاطون متأثر از انسان‌شناسی او، اخلاق، تربیت و سیاست یکپارچه و یگانه می‌شوند که این نگرش در آثار او به‌ویژه «*جمهوری*» و «*قوانین*» به عنوان دو رساله مکمل هم نمایان است. او در «*جمهوری*» که بخش بزرگی از آن درباره چگونگی تربیت است، می‌کوشد تربیت را به چنان کمالی برساند که نیازی به قانون‌گذاری باقی نماند، اما «قوانین» را با این فرض می‌نویسد که قانون برای جامعه انسانی گریزناپذیر است و می‌کوشد قانون‌گذاری را تابع اصل تربیت و قانون را ابزار تربیت نماید؛ قانون‌هایی که دانایان واضع آن هستند. ازاین‌رو، به نظر می‌رسد او در رساله اخیر در مقام قانون‌گذار عزم آن دارد که آرمان اصلی فضیلت انسانی را در زندگانی یکایک شهروندان تزریق کند و انتظار می‌رود تربیت نیک توأم با قانون نیک به زندگی شایسته مردم منجر می‌شود (Jeager, 1997, PP. 1250 -1255; Naghibzadeh Jalali, 2008, PP. 71-73; Ali Hossaini & Ghaemi, 2015, P. 229). بخشی از ایده مذکور (پیوند اخلاق فردی و رفتار سیاسی) بر این مفروضه مبتنی است که فقط در میان اجتماع (شهر[1]) است که زندگی نیک و سعادتمندانه برای انسان ممکن می‌شود (Nazerzadeh Kermani, 1997, PP. 79). بر این اساس، یگر به پیوند «خرد، خویشتن‌داری، تربیت و قانون» در اندیشه افلاطون اشاره می‌کند (Jeager, 1997, PP. 1260-1261). برخاسته از این مبانی و جایگاه والایی که فضیلت و تربیت در منظومه فکری افلاطون می‌یابد، او دولت را به‌مثابه «سازمان تربیتی» در نظر می‌گیرد (Jeager, 1997, PP. 1274-1276). با همین منظر تربیتی است که افلاطون قانون‌گذاری را عملی تربیتی می‌نگرد و قانون ابزار این عمل است.

قابل تأمل اینکه افلاطون تربیت را منحصر به دولت (با ادبیات کنونی «آموزش رسمی[2]») نمی‌داند (Naghibzadeh Jalali, 2008, P. 76) و با توجه به اثرگذاری برجسته شاعر و شعر در پائدیای یونانی، بر تهذیب آن‌ها از مفاد نامناسب توسط دولت تأکید می‌نماید. او همچنین به وظیفه دولت در قبال خانواده‌ها نیز توجه نموده است و دخالت غیرمستقیم و نظارت دولت در تربیت در خانواده را می‌پذیرد (Jeager, 1997, PP. 1285-1286). هرچند افلاطون و سایر اندیشمندان ذیل فضیلت‌گرایی به نقش محوری دولت (حکومت) در پرورش فضایل و سعادت افراد جامعه (اهل مدینه) تأکید دارند، اما به نظر می‌رسد میزان و نحوه مداخله دولت در امور تربیتی از جمله حوزه وظایف خانواده دیدگاه‌های آنان به‌ویژه اندیشمندان اسلامی نیازمند تأمل و تدقیق است. بر این اساس و با اندکی مسامحه، به نظر می‌رسد که تصویر ارائه شده از نظام تربیتی ـ

1. Polis
2. Formal Education

سیاسی افلاطون بتواند نشان دهنده جریان فضیلت‌گرایی باشد؛ دولتی فضیلت‌گرا که در آن تربیت محور همه امور و ناظر به هدف غایی سعادت است و همه روابط عناصر اجتماعی (از جمله خانواده و عناصر و نهادهای فرهنگی) و سیاسی (به‌ویژه زمامداران) با نظر به این اهمیت تنظیم می‌شوند. ازاین‌رو، اندیشه افلاطون را نمونه‌ای از سازواری تربیت و سیاست (قدرت) می‌توان تلقی نمود. اشاره شد که کلیات اندیشه‌های افلاطون ذیل سنت فضیلت‌گرایی به فیلسوفان و اندیشمندان مسیحی و اسلامی منتقل شد، هرچند به نظر می‌رسد بنا به تفاوت‌ها در منابع اندیشگانی، تفاوت‌هایی میان اندیشمندان یونانی و الهی باشد که از جمله می‌توان به تفاوت در معنای و گستره سعادت و همچنین وسیع‌تر دیدن سیاست به مثابه دولت اشاره نمود[1].

ب) قدرت‌گرایی

قدرت‌گرایی عنوانی است که می‌توان به جریان مقابل فضیلت‌گرایی اطلاق نمود. محوریت یافتن «قدرت فی‌نفسه» به‌عنوان غایت و ابزار انگاشتن سایر امور در خدمت تحقق این هدف از مشخصه‌های اصلی این جریان به حساب می‌آید. بنا به اشاره قبل، می‌توان مواضع سه‌گانه‌ای را به نوعی در پیوند با این جریان در نظر گرفت که در همه آن‌ها اخلاق (با مسامحه فضیلت) جنبه حاشیه‌ای، ابزاری یا استثناپذیر دارد. به زبان افلاطونی، این جریان به‌مثابه حاکم شدن اراده و میل در انسان به جای حاکمیت خرد است. با این اوصاف، قدرت‌گرایی را می‌توان از دوران باستان ردیابی نمود. با این همه به دلیل محدودیت‌های فناورانه و وضعیت اجتماعی، گستره عملی جریان مذکور تا سده‌های اخیر چندان جدی نبوده و بدین ترتیب در نظام‌های اندیشگانی نیز چندان بدان پرداخته نشده است. بر این اساس تکوین و ظهور آنچه اکنون به‌عنوان «دولت مدرن» شناخته می‌شود، می‌تواند تحول مهمی در برجسته شدن و امکان بروز سازمان‌یافته این جریان محسوب شود و توجه اندیشمندان را به نظرورزی در این باره جلب کند.

دولت مدرن در زمینه سیاست مدرن و همچنین تحولات اجتماعی این دوره باید مورد توجه قرار گیرد، تحولاتی که به‌زعم اِونز از سده پانزدهم میلادی نشانه‌های آن در اروپا به تدریج ظهور و بروز یافت (Evans, 2014). با وجود گستره و تنوع جغرافیایی و اندیشه‌ای این تحولات و متفکران و فیلسوفان منتسب، عصاره همه آن‌ها را می‌توان تغییر جهان‌بینی دانست که البته در سیاست هم مؤثر افتاد. در این جهان‌بینی، «انسان» محور همه فعالیت‌ها قرار گرفت، عقل و اراده او سامان‌بخش حیات جمعی و فردی تلقی گردید و عقل ماورایی و اراده الهی کنار گذاشته شد. تسلط بر جهان طبیعت نیز یکی از محورهای اصلی این جهان‌بینی

---

۱. ارزیابی دقیق وجوه اشتراک و افتراق فضیلت‌گرایی افلاطونی با فضیلت‌گرایی مورد نظر اندیشمندان و حکمای مسلمان بررسی مجزایی را می‌طلبد که از رسالت این نوشتار فراتر است.

است. در سیاستِ متعاقب چنین جهان‌بینی، به «قدرت فی‌نفسه» (قدرت به‌عنوان میل طبیعی آدمی یا قدرت برای گریز از وضع طبیعی) به جای «فضیلت» اصالت می‌دهد و خود را مستقل از حوزه نظارت دین و اخلاق می‌بیند. این دو (دین و اخلاق) ابزار رسیدن به هدف‌ها به شمار می‌آیند، بدون اینکه مرجعیتی در سیاست داشته باشند. در چنین وضعیتی، پرسش اصلی سیاست از «کیستیِ حاکم» به «چگونگی و شیوه اعمال حکومت» تغییر می‌یابد (Poladi, 2012, PP. 3-4; Omidi, 2010, P. 94).

در اروپا، به‌ویژه از سده هجدهم میلادی، تغییر و تحولات به سمتی پیش می‌رود که «قدرت سیاسی» ـ به تعبیر علم‌الهدی، «گرایش ذاتی دولت‌ها به حفظ و توسعه قدرت و پیشگیری از گسترش قدرت‌های رقیب» ـ و «قدرت اقتصادی» به‌ویژه به‌صورت سرمایه‌داری با هم در دولت پیوند برقرار می‌کنند (Alamolhoda, 2012). در نتیجه گونه متفاوتی از پیوند تربیت و سیاست (و اقتصاد) را رقم می‌زنند که «آموزش رسمی» ـ به تعبیر برخی متفکران انتقادی از جمله الموس و تورس، «آموزش رسمی شده[1]» (Olmos & Torres, 2009) ـ با هدف «ملت‌سازی و تربیت شهروند» و «تربیت نیروی کار» از مهم‌ترین جلوه‌های آن است.

تحولاتی مقدمه توسعه آموزش رسمی و تسریع آن را فراهم نمودند. انقلاب فرانسه و اعلامیه استقلال آمریکا، تحولی را در روابط دولت ـ مردم به وجود آورد. با تبدیل «رعایا» به «شهروند»، علاوه بر تکالیف مردم در برابر دولت، انتظارات به حق شهروندان از دولت نیز مورد توجه قرار گرفت که بخشی از آن ذیل مسئله «رفاه اجتماعی» قرار می‌گیرد (Evans, 2014, PP. 69-70). همچنین می‌توان به تأثیرگذاری تلاش‌های مصلحان اجتماعی در دوره رنسانس و گرایش‌های حقوق بشری جنبش‌های این دوره اشاره نمود (Alamolhoda, 2012, P. 30) که مطالبه و در نتیجه اقدامات مداخله‌ای و تکلیف دولت نسبت به حوزه تربیت فراگیر شهروندان را افزون نمود. با تغییر شرایط زندگی به شهرنشینی، تکالیف دیگری نیز به جامعه اضافه شد که نیاز به «تربیت شهروند» از وجه اجتماعی ـ سیاسی یکی از این اقتضائات بود تا افراد جامعه برای زندگی در شرایط مذکور متناسب‌سازی شوند. بخشی از این آموزش‌ها به مشروعیت‌بخشی دولت و قانون اختصاص می‌یابد.

پیوند سیاست و تربیت از منظر دولت مدرن را از وجوه دیگری نیز می‌توان نگریست. با طرح ایده دولت مدرن، سیاست بیش از پیش با حفظ مرزها و یکپارچگی ارضی و حاکمیت دولت پیوند یافت تا با بحث و تصمیم درباره خیر عمومی (Golmohammadi, 2013, P. 176; Poggi, 1998, P. 150). چنین تغییری به‌طور ویژه‌ای بر وظایف و کارکردهای دولت از جمله تربیت اثر مستقیم داشت. در این راستا،

1. Formalized Education

وحدت قلمرو ارضی به‌عنوان یکی از خصایص ذاتی دولت قرن نوزدهمی اروپا با ملت‌سازی[1] و به‌واسطه آن به نحوی با مقوله تربیت اتصال می‌یابد. به اقتضای ایجاد این وحدت، عموماً یک زبان واحد ملی مطرح می‌شود (Poggi, 1998, PP. 150-151). تلاش‌های دولت برای ایجاد وحدت از وجه تأمین نیازهای آتی جامعه نیز اهمیت می‌یابد. به گزارش جان دیویی در قرن نوزدهم، تربیت توسط پدران و مادران و مربیان خصوصی چندان به اقتضائات و نیازهای آینده جامعه توجهی نداشته است. لذا، مداخله جدی‌تر دولت در تعلیم و تربیت وجاهت یافت. او به تأثیر این تحول عملی در عالَم نظر نیز اشاره می‌کند که متفکران را از فلسفه‌های فردگرا (مانند فلسفه روسو) به فلسفه‌های جامعه‌گرا (مانند فلسفه هگل[2]) کشانید (Dewey, 1962). علاوه بر قدرت سیاسی مقتضی دولت مدرن، می‌توان به قدرت اقتصادی نیز در شکل‌گیری و تکوین آن اشاره نمود که بخشی از تحولات مهم این دوره را رقم زده است. در شرایط جدید، فناوری صنعتی حداقلی از سواد و همچنین مهارت به‌عنوان شرط لازم برای نیروی کار متخصص و آشنا به فناوری (اعم از کارگر و مدیر) را اقتضا می‌کرد (Torres, 1995). بدین ترتیب از وجه دیگری نیز آموزش با دولت مدرن و سرمایه‌داری پیوند جدی یافت. البته آن‌چنان‌که پوجی اشاره می‌کند این آموزش‌ها، پیامدهایی مانند آگاه‌سازی داشت که توانایی کارگران در سازمان‌دهی و بسیج را افزون نمود (Poggi, 1998). در همین زمینه، در پی اعتراض‌های کارگری و بروز خشم اجتماعی ناشی فقر و محرومیت اقتصادی، دولت‌ها در پی گسترش خدمات رفاهی اجتماعی برآمدند (شکل‌گیری ایده «دولت رفاه») که آموزش را نیز با تأکید و گستره وسیع‌تری در برمی‌گرفت (Evans, 2014, PP. 98-99). بر چنین زمینه‌ای، تربیت که پیش‌تر بر عهده یکی از نهادهای اجتماعی ـ خانواده و مذهب ـ بود، از دوره مدرن به‌عنوان فرآیندی اجتماعی بر عهده نهاد دولت گذاشته شد. در گذشته نیز دولت‌ها به تعلیم و تربیت (به‌ویژه آموزش عالی و تربیت نخبگان مدیریتی) توجه داشته‌اند، اما در مقابل نحوه و سطح مواجهه دولت مدرن، تربیت پیشین به طور عمده پراکنده، تخصصی و با سطح دسترسی محدود بوده است و نه مردمی، عمومی و فراگیر (Alamolhoda, 2011 , PP.29-30).

آنچه تاکنون از زمینه‌ها و تحولات اجتماعی مؤثر در پیوند تربیت و سیاست (قدرت و دولت) مورد بحث قرار گرفت، بیشتر مربوط به اروپا بود. باید یادآور شد که گسترش آموزش رسمی و مداخلات تربیتی دولت‌ها به کشورهای اروپایی محدود نبود و در کشورهای مستعمره نیز با هدف‌های سیاسی و اقتصادی استعمارگران به نحوی دنبال شد. چنانکه لوتان کوی آموزش را عنصر اساسی نظام سلطه استعماری معرفی می‌کند، عنصری که اطاعت از قدرت حاکم را تضمین می‌نماید. او به همراهی و اتحاد مستقیم دولت

1. Nation - Buliding
2. Hegel

استعماری و کلیسای کاتولیک در این فرآیند اشاره می‌کند که به‌ویژه «تربیت نیروی کار» و «تربیت اخلاقی برای اطاعت (رام‌سازی)» در جامعه مستعمره را بر عهده گرفت. از این اتحاد میان «دولت، کلیسا و سرمایه» با عنوان «تثلیث استعماری» یاد شده است (Khoi, 2010, PP. 431-437; Vereker, 1976, P. 50; Carnoy, 1986, P. 462). بخش قابل توجهی از اعتراض‌ها و اندیشه‌های متفکران انتقادی برآمده از همین روند است.

چنانکه پیش‌تر اشاره شد، تحولات اجتماعی ـ سیاسی اروپا در سده‌های اخیر در پیوند نزدیکی با تحولات فکری این دوره قرار دارد و حتی می‌توان از بده و بستان آن‌ها سخن گفت. در این برهه، به‌ویژه در عصر روشنگری، گسستن از ماوراءالطبیعه، تکیه بر عقل و اراده بشری و غلبه دیدگاه ماشینی در اندیشه سیاسی نیز مانند سایر عرصه‌ها آغاز شد. با این حال مرور دیدگاه‌ها و ایده‌های اندیشمندان به‌ویژه فیلسوفان سیاسی این دوره ـ از جمله ماکیاولی[1]، هابز[2]، لاک و استوارت میل ـ نشان می‌دهد که در مقابله فکری صریح یا ضمنی با جریان فضیلت‌گرایی اشتراک دارند و همین امر قرار دادن آن‌ها را ذیل چتر قدرت‌گرایی توجیه می‌کند. باید توجه داشت که این اندیشمندان در سیری تکاملی و تحولی دارای دیدگاه‌های نسبتاً متفاوتی درباره سرشت انسان در وضع طبیعی، سرشت دولت و ساختار و کارکردهای آن هستند که به نحله‌های فکری متفاوتی منجر می‌شود که به انواع متفاوتی از نظریه‌های دولت– به بیان کارنوی از جمله دولت‌های «حاشیه‌ای (لیبرالی)، ابزاری (مارکسیستی)، دولت منازعه‌جو (ماکس وبر) و دولت گذار» (Carnoy, 1992) – و طیفی از محدوده وظایف آن (دولت حداقلی تا دولت حداکثری) منجر شده است. در ادامه بنا به ضرورت، برخی از مهم‌ترین دیدگاه‌های برجسته‌ترین فیلسوفان سیاسی مدرن به‌ویژه ماکیاولی، هابز و لاک در این باره آمده است.

نیکولو ماکیاولی را به یک معنا می‌توان آغازگر گسست سیاست از اخلاق در دوره مدرن دانست. او در «شهریار»، ایجاد و حفظ و تقویت قدرت شهریاری را مفروض می‌انگارد و به دنبال توصیه‌هایی در شرایط و انواع مختلف دولت‌هاست. او با نگرش منفی به سرشت انسان و پذیرش شکاف میان زندگی واقعی و زندگی آرمانی، رویکرد واقع‌گرایانه را اتخاذ می‌کند و پایبندی به شیوه‌های پرهیزگارانه و اخلاقی در حکومت را منتهی به ناکامی می‌داند (Machiavelli, 1996). بدین ترتیب، او استفاده ابزاری از هر امری برای دستیابی به هدف‌ها و منافع را موجه کرد و چرخشی در غایت سیاست نسبت به فلسفه سیاسی فضیلت‌گرا رقم زد (Islami, 2004, P. 142). ماکیاولی غایت سیاست و دولت مدرن را تأمین صلح و آشتی در داخل کشور و امنیت مرزهای یک دولت می‌داند، نه تحقق یک هدف اخلاقی. ازاین‌رو معتقد است که سیاست برای نیل

1. Machiavelli
2. Hobbes

به این هدف‌ها اگر لازم باشد، می‌تواند الزام‌های اخلاقی شخصی را هم زیر پا گذارد (Freund, 2002-b, P. 93). لذا، یکی از مؤلفه‌های تمایز جریان فضیلت‌گرا و قدرت‌گرا بر اساس الگوی هدف ـ وسیله و جایگاه سیاست و اخلاق و فضایل در آن قابل تبیین است. بخش دیگری از این تمایز، تأکید بر برتری و محوریت عقل انسان و در نتیجه صلاحیت او برای صیانت از نفس و داوری درباره وسایل نیل به آن در اندیشمندانی مانند دکارت[1] و هابز است که عقل و عقلانیت را از نظام کیهانی (مانند آنچه در نگرش افلاطون است) به فرد انسان منتقل کردند. یکی از نتایج این دیدگاه، ارجحیت «رضایت» و «توافق» بر «عقل کلی» در بنیاد دولت است (Poladi, 2012, PP. 34-35) که از جمله در ایده «قرارداد اجتماعی» و «نمایندگی» ظهور و بروز یافت. چنین به نظر می‌رسد که تربیت در دولت برآمده از قرارداد اجتماعی، حتی اگر در حوزه مسئولیت دولت نیز تلقی شود، بنا به تعریف صورت گرفته از سرشت و عقل انسان، هدف‌های تربیتی را در زمینه و راستای همین رضایت و توافق تفسیر و تعیین می‌نماید.

وجه دیگری از قدرت‌گرایی در اندیشه مدرن، بها دادن به امیال انسان است که در این میان «منفعت» مورد توجه ویژه‌ای قرار گرفت. این توجه ذیل فایده‌گرایی از محورهای اندیشه سیاسی مدرن است که ریشه در برداشت هابز از اراده و حکومت دارد و توسط هیوم[2] و بنتام[3] ادامه یافت. هابز و لاک از مفهوم «خیر مشترک» که هسته اندیشه پیشین بود، فاصله گرفتند و «تجارت» را جانشین «فضیلت» نمودند (Poladi, 2012, PP. 119,121, 130).

در نظریه اصالت فایده، دولت به نهادی برای جلوگیری از اصطکاک امیال جویای خرسندی و خوشی فردی (سودجویی و خودخواهی) کاهش یافت. به اعتقاد هابز، حکومت در هر حال ماشینی است صناعی، برآمده از قرارداد اجتماعی میان مردم (نه میان مردم و حاکم) با هدف هماهنگ کردن اراده‌های متعارض انسان‌های خویشتن‌خواه؛ سامانی است برای برآوردن نیازهای مردم که سازندگان آن نیز هستند (Poladi, 2012, PP. 11, 14, 46, 71 - 88). علم‌الهدی این تحول را با دو چرخش به هم مرتبط تعبیر می‌کند: چرخش معرفت‌شناختی از «متافیزیک» به «فیزیک» و چرخش ارزش‌شناختی از «فضیلت» به «فایده» (Alamolhoda, 2012, P. 320).

لاک در ادامه، به بحث درباره اندیشه‌های هابز – هرچند با منظری متفاوت- می‌پردازد، از جمله اینکه برخلاف هابز، آزادی بخشی از جامعه مدنی را در انتخاب و پیگیری خیر خود (از جمله در تربیت) به

1. Descartes
2. Hume
3. Bentham

رسمیت شناخته و از دایره حکومت خارج می‌داند (Poladi, 2012, P. 2012; Gutmann, 1999, P. 30). به زعم لاک، دولت نباید به باورهای مردم کاری داشته باشد، زیرا هدف از برپایی آن نگهداری و پاسداری حقوق مدنی افراد جامعه است و بس. به گفته او حقیقت را نه می‌توان به‌وسیله زور به مردم آموخت و نه با نیروی قانون؛ زیرا حقیقتی که نتواند به نیروی خود تأثیر کند، بلکه نیازمند به‌کار بردن نیروی دیگری باشد، ارزشی نخواهد داشت (Naghibzadeh Jalali, 2011, P. 94). از نظر او، «والدین بهترین حافظان علایق آینده کودکانشان هستند» (Gutmann, 2003, P. 400). گاتمن این دیدگاه را به «دولت خانواده‌ها[1]» تعبیر می‌کند (Gutman, 1999).

ج) نظریه انتقادی

دیدگاه‌های مطرح ذیل چتر نظریه انتقادی را می‌توان واکنشی انتقادی به وجه ساختاری دولت مدرن (به تعبیر این جریان «دولت بورژوازی») و سرشت آن و روابط و تعاملات سیاست و تربیت در آن دانست که تحت تأثیر مارکسیسم پدید آمده است. از جمله بزرگان این جریان می‌توان به پائولو فریره، هنری ژیرو[2]، مایکل اپل[3]، مارتین کارنوی[4]، هنری لوین[5] و کارلوس آلبرتو تورس[6] و تا حدی ایوان ایلیچ[7] اشاره نمود.

در جریان انتقادی، نگرش بدبینانه‌ای به روابط میان ساختار قدرت اقتصادی و سیاسی از یک سو و نظام آموزشی از سوی دیگر وجود دارد و به‌صورت منفی از حاکم شدن «سلطه، استثمار، استعمار، سرکوب و ستم، نابرابری و تبعیض» در این روابط یاد می‌شود. به‌زعم این منتقدان، برخی از این روابط آشکار و برخی پنهانی است که مورد اخیر، طرح مفهوم «برنامه درسی پنهان[8]» را سبب شده است. چنین به نظر می‌رسد که تعارض ساختاری که انتقادی‌ها در این شرایط میان سیاست و هدف‌های تربیت می‌بینند، می‌تواند به گونه‌ای از ناسازواری میان تربیت و سیاست تعبیر شود.

نکته قابل تأمل این است که در مواجهه با این ناسازواری، همه متفکران انتقادی موضع یکسانی ندارند و بر اساس نوع تحلیل و شدت انتقادها در طیفی قابل دسته‌بندی هستند. در این راستا می‌توان از دسته‌بندی ایولائو بهره برد. او از دو دیدگاه یاد می‌کند: طرفداران دیدگاه نخست بر این باورند که چون تربیت تحت سلطه پیچیدگی‌های نظامی، صنعتی و سیاسی است، به‌طور طبیعی مدارس به فضای برپایی اصلاحات یا

1. The State of Families
2. Giroux
3. Apple
4. Carnoy
5. Levin
6. Torres
7. Illich
8. Hidden Curriculum

انقلاب تبدیل خواهند شد (Eulau, 1971). این دیدگاه با اصل «تضاد» موردنظر لوین قرابت زیادی دارد (Levin, 1988) و رابطه دیالکتیکی (تز، آنتی‌تز و سنتز) را در تحلیل تعارض‌های نظام آموزشی به کار می‌گیرد. نتیجه برآمده از این چارچوب، ناپایداری وضعیت تعارضی مدارس است و به تعبیر کوی بخشی از خروجی مدرسه «روشنفکران مخالف» خواهد بود (Khoi, 2010). البته او تأثیر «آموزش غیررسمی[1]» را بیشتر و مهم‌تر از آموزش رسمی می‌داند. فریره نیز به نحوی ذیل این دسته قرار می‌گیرد (Friere, 1977)، اما او فعالانه‌تر برخورد می‌نماید و ایده «انقلاب فرهنگی» از طریق «آگاه‌سازی» را مطرح می‌نماید. نظریه «مقاومت[2]» هنری ژیرو و مایکل اپل را هم احتمالاً بتوان ذیل این دسته جای داد. دیدگاه دوم مورد اشاره ایولائو، از آن کسانی است که معتقدند چون مدارس ارزش‌ها و دیدگاه‌های دستگاه حاکم خود درباره حقایق جهان‌شمول را اشتباه می‌گیرند، باید جلوگیری[3] از تربیت یا مرگ مدارس را بر آلوده شدنشان به واقعیت‌های سیاسی ترجیح داد (Eulau, 1971). البته او نامی از طرفداران چنین دیدگاهی به میان نمی‌آورد.

در توضیح و تکمیل این دسته‌بندی، می‌توان به دسته میانه‌ای اشاره نمود که در عین انتقاد به مدارس به‌عنوان نهادهای تخصصی تحدیدکننده یادگیری و تربیت و تلاش برای کاهش اعتبار و جایگاه آن‌ها، تربیت در شبکه یادگیری موازی مدارس را ضروری می‌دانند. ایده «مدرسه‌زدایی[4]» ایلیچ را می‌توان نزدیک به این دیدگاه در نظر گرفت (Illich, 2008). این تحلیل به صبغه سیاسی نظام آموزشی کمتر توجه دارد. قابل تأمل اینکه در هر دو دیدگاه نخست، وابستگی نظام آموزشی به دولت مفروض انگاشته شده است و ازاین‌رو در پی فهم رابطه سلطه، به دنبال کاهش یا دگرگونی آن هستند. در این دیدگاه‌های سه‌گانه که بیشتر بر رابطه تربیت و سیاست تمرکز دارند، می‌توان از موضع چهارمی نیز سخن گفت. از جمله اسکادلارک (Szkudlarek, 2013) دیدگاهی همسو با دیدگاه نخست موردنظر ایولائو (Eulau, 1971) دارد، اما او با تمرکز بر نئولیبرالیسم، معتقد است که جایگاه تربیت و سیاست، هر دو، به خادم «هژمونی عقلانیت اقتصادی» فروکاهش یافته و اقتصاد «قدرت حاکم[5]» شده است یا به تعبیر کارنوی و لوین (Levin, 1988, pp. 18-19) در جامعه سرمایه‌داری، نظام آموزشی و سیاسی ارزش‌های خود را از نظام اقتصادی اخذ کرده است. در راستای چنین تحلیلی، راه‌حل اسکادلارک، «بازآفرینی» تربیت و سیاست، «هویت‌زدایی[6]» از نقش‌های معاصر آن‌ها و بازنگری در باب تربیت و اهداف آن است (Szkudlarek, 2013). این مرور مختصر نشان می‌دهد

1. Informal Education
2. Resistance Theory
3. Throttle
4. Deschooling
5. Sovergein Power
6. De-Identification

که به مانند جریان‌هایی که پیش‌تر مورد بحث قرار گرفت، جریان انتقادی نیز در عین اشتراک در بنیادها، در برخی جزئیات با تفاوت‌هایی همراه است. در ادامه برای آشنایی بیشتر با این جریان، به‌طور تفصیلی‌تر بر اندیشه پائولو فریره ـ فیلسوف تعلیم و تربیت معاصر برزیلی ـ تمرکز شده است که آثار متعددی در این حوزه نگاشته است. در این نوشتار بر «آموزش محرومان» تمرکز شده است که به تعبیر ریچارد شال[1]، مترجم انگلیسی، کامل‌ترین اثر اوست.

در معرفی اندیشه فریره می‌توان دو بخش را در نظر گرفت: بخشی که با کلیدواژه‌های «شئ‌شدگی»، «رابطه ستمگرانه (سرکوبگرانه)» و «تربیت بانکی[2]» به تحلیل انتقادی نسبت نظام تربیتی و نظام سیاسی اختصاص دارد و بخشی دیگر که با کلیدواژه‌های «آگاهی»، «انقلاب فرهنگی»، «تفکر انتقادی» و «دیالوگ» و «آزادسازی» به ارائه راه‌حل‌های برون‌رفت از این وضعیت و توصیف و تثبیت وضعیت بعد از سلطه می‌پردازد. در دیدگاه فریره، «احترام به انسان و انسانیت» از ارزش‌های پایه است که «بی‌عدالتی، استثمار، ظلم و تجاوز» از سوی ستمگران این ارزش را متزلزل می‌کند (Friere, 1977, pp. 22-23). او از «عدالت» و «آزادی» نیز به‌عنوان ارزش‌های اصلی سخن می‌گوید. انسان با از دست دادن این ارزش‌ها به «شئ» مانند می‌شود و «شئ‌شدگی» به‌عنوان مفهومی ماشینی از انسان وضعیت ناپسندی به شمار می‌رود؛ «اشیا» دانسته می‌شوند، تحت کنترل قرار می‌گیرند و روی آن‌ها عمل می‌شود (بیگانه‌سازی)، درحالی‌که «افراد» می‌دانند و عمل می‌کنند (Freire, 1977, PP. 17 & 69). ستمدیدگان[3] به خاطر نگرشی که از خود و دنیا دارند، خود را به‌منزله اشیایی تلقی می‌کنند که در مالکیت ارباب هستند و تحت استثمار قرار می‌گیرند یا از تثبیت شخصیتشان جلوگیری می‌شود (Freire, 1977, PP. 36 & 47).

به زعم فریره، مفهوم نادرست «انسان به‌مثابه شئ»، زیربنای مفهوم «تربیت بانکی» را تشکیل می‌دهد که در آن با روش‌های به کار گرفته شده (بحث یک‌سویه و متکلم وحده از طریق ایراد سخنرانی، شعارها و اعلامیه‌ها)، با انسان به‌عنوان ماشین برخورد می‌شود که امکان تصمیم‌گیری ندارد (Freire, 1977, P. 69). او با طرح «دیالوگ» به دنبال شکستن این رابطه یک‌سویه و ستمگرانه است (Freire, 1977, P. 47). فریره در تبیین «آموزش ستمدیدگان»، حضور و مشارکت جدی ایشان را برای بازیابی انسانیتشان ضروری می‌داند

1. R. Shaull
2. Banking

۳. برخی مانند شعبانی ورکی به جای «ستمدیده»، عبارت «ستم‌پذیر» را برای بیان مقصود فریره مناسب‌تر می‌دانند (Shabani Varaki, 2004). برخورداری نیز به جای «ستمدیدگی»، «سرکوب‌شدگی» را برای معادل «oppressed» پیشنهاد داده است (Barkhordari, 2015). دکتر علی شریعتمداری در ترجمه کتاب فریره، «محرومان» را به جای «ستمدیدگان» به کار برده است.

و آموزش «با کمک» ستمدیدگان را درست می‌داند و نه آموزش «برای» آن‌ها (Freire, 1977, PP. 28-29) و به طور مشابه از انقلاب «با کمک» ستمدیدگان دفاع می کند و انقلاب «برای» ستمدیدگان را مردود و ناکام می‌خواند و حتی آن را معادل «انقلاب بدون مردم» می‌داند (Freire, 1977, P. 119)، زیرا در وضعیت «برای»، تناقضی وجود دارد که از تمایز میان «افراد» و «اشیا» نشئت می گیرد. «آزادی افراد» با «آزادی اشیا» متفاوت است. اعتقاد به ضرورت مبارزه، همچنان که برای رهبران انقلاب ضروری است، برای ستمدیدگان نیز ضرورت دارد. لذا در این حالت، حتی با حسن نیت‌ترین رهبران تحت نفوذ و الگویی از ستم خواهد بود (Freire, 1977, PP. 35, 49-50). بر چنین بنیانی، رسیدن به تغییر واقعی، «آگاهی» و به‌تبع آن «تفکر انتقادی» در آموزش محوریت دارد. آگاهی امکانی برای مشارکت در جریان تاریخ به‌عنوان «افرادِ مسئول» است (Freire, 1977, PP. 17 - 54). ازاین‌رو در آزادسازی، نباید از روش غفلت نمود که چه بسا حتی آزادسازی غیرممکن باشد. لذا فریره استفاده از روش‌های غیرانسانی مانند تبلیغات[1]، اداره کردن[2] و آلت دست قرار دادن[3] که همه سلاح‌های ستمگران‌اند، را نادرست می‌داند و حتی استفاده موقتی آن‌ها را نمی‌پذیرد و از آن با عنوان «حمله فرهنگی[4]» یاد می‌کند. به‌زعم او باید از روش‌های آموزش انسانی[5] بهره برد. «دیالوگ» روش بسیار مناسبی است که به آگاهی منتج می‌شود (Freire, 1977, PP. 49-51 & 81-82). در این چارچوب، فریره به لزوم پیشرفت کل جامعه اعتقاد دارد و با ایده‌هایی که به دنبال پیشرفت جامعه صرفاً با تربیت رهبران (به‌عنوان جزئی از جامعه) هستند، مخالف است و آن‌ها را فرضی ساده‌لوحانه می‌داند (Freire, 1977, P. 137). با منطق مشابهی، او در تعیین جایگاه «سازمان»، نسبت آن را با مردم می‌سنجد و معتقد است که هدف سازمان به‌عنوان یک جریان کاملاً تربیتی آزادسازی و آگاه‌سازی مردم است و نه تحت نفوذ درآوردن آن‌ها. لذا سازمانی را که برگزیدگان حاکم آن را برای متشکل کردن خود در نظر می گیرد (انضباط ارتشی)، مردود می‌داند و بر آن است که برای رهبران انقلابی، سازمان برای ارتباط خود با مردم است و نه چیز دیگر (Freire, 1977, P. 178). به دیدگاه‌های فریره انتقاداتی نیز وارد شده است، از جمله جارویس که معتقد است دولت به‌عنوان متغیر در سراسر آثار فریره غایب است، باوجوداینکه او دیدگاهی انقلابی دارد (Jarvis, 2005, p. 17). علم‌الهدی نیز ابهام در مفاهیم اصلی دیدگاه او و مانند آزادی و تعارض آن با قدرت را مورد نقد قرار می‌دهد (Alamolhoda, 2012).

---

1. Propaganda
2. Management
3. Manipulation
4. Cultural Invasion
5. Humanizing Pedagogy

نتیجه

جریان‌شناسی سازواری تربیت و سیاست در نظام‌های اندیشگانی و اندیشمندان ذیل آن از یونان باستان تا دوره معاصر، با در نظر گرفتن زمینه‌های بحران و همچنین در دو چارچوب هدف– وسیله و ساختار–کارکرد، سه جریان اصلی را برجسته‌تر می‌نماید که ذیل «فضیلت‌گرایی، قدرت‌گرایی و نظریه انتقادی» قابل جای‌گذاری‌اند.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که دو جریان به طور صریح و جریانی دیگر به نحو تلویحی در واکنش به بحرانی شکل گرفته‌اند که بیشتر از نوع ناسازواری تربیت و سیاست است. فضیلت‌گرایی در آغاز واکنشی است به جریان سوفیسم که می‌توان در آن نشانه‌های ناسازواری تربیت و سیاست را به‌طور بارزی ردیابی نمود. ویژگی‌های این ناسازواری، از وجوه زیادی با جریان قدرت‌گرایی دوره مدرن اشتراک‌هایی دارد که «تغییر معنای تربیت، تهی نمودن آن از فضایل اخلاقی و فروکاهش آن به آموزش فن» و «استفاده ابزاری از تربیت برای مقاصد سیاسی (کسب، حفظ یا تقویت قدرت سیاسی ـ اقتصادی)» مهم‌ترین آن‌هاست. این نگرش را می‌توان بر اساس عدم تناسب ارزش‌های پایه ذاتی مفهوم تربیت با سیاست در معنای موردنظر از آن ریشه‌یابی نمود. درحالی‌که هسته اصلی تربیت با ارزش‌های والای اخلاقی و فضیلت (به‌ویژه فضایل معنوی) پیوند دارد، ارزش پایه سیاست در این تعریف «قدرت فی‌نفسه» است. تعیین ساختارها و سازوکارها، ابزارها و روش‌ها و حتی گزینش و انتصاب حاکمان در چنین نگرشی با ارزش ذاتی قدرت هم‌سویی دارد و وجوه تربیتی مغفول می‌مانند. در مقابل این جریان، فضیلت‌گرایی بر آن است تا با محور قرار دادن ارزش‌ها و فضایل (با غایت سعادت)، سیاست و سایر جنبه‌های اجتماعی را به‌عنوان ابزارهای تحقق این هدف تنظیم و سازمان‌دهی نماید. در این نگرش، اخلاق فضیلت در تربیت و سیاست محوریت دارد و هر دو ذیل ارزش پایه و غایی سامان می‌یابند. نظام تربیت و نظام سیاسی هماهنگ و هم‌سو هستند و در یک معنا، سیاست (قدرت) ابزار تربیت و هدایت به شمار می‌رود. در حالت مطلوب، حاکم، حکیم (تربیت شده) است و بخشی از رسالت نظام در هم تنیده سیاسی– تربیتی، تربیت زمامدار بافضلیت و شایسته است. در این نگرش همچنین به آگاهی مردم از طریق تربیت عمومی و همگانی توجه جدی می‌شود. ازاین‌رو، دولت و حاکمان در قبال آگاهی‌بخشی و جلوگیری از عوامل بروز جهل مسئولیت دارند. در دیدگاه برخی از اندیشمندان اسلامی، به‌ویژه اهل تشیع، سیاست محدود به حکومت نیست و «مبارزه (جهاد)» نیز در آن یک مسیر مهم و مؤثر از جمله در تربیت به شمار می‌آید. وجه اخیر می‌تواند اشتراک‌هایی نیز با جریان انتقادی داشته باشد.

یکی از نکات قابل تأمل این است که بنا به اقتضائات تاریخی و کانون توجه، اندیشمندان فضیلت‌گرا اغلب بر وجه کارکردی تمرکز نموده‌اند و به دلیل اینکه دولت به معنای امروزی آن با مختصات و ساختارهایش

چندان موضوعیتی نداشته، در عمل اندیشمندان مربوطه هم به آن نپرداخته‌اند. انتقادی‌ها نیز وجه ساختاری دولت را مورد توجه قرار داده‌اند. جریان قدرت‌گرایی از یک سو با فضیلت‌گرایی اشتراک دارد که به بحث از هدف‌ها و کارکردهای سیاست می‌پردازد و از سوی دیگر با ظهور دولت مدرن و جای دادن آن در دیدگاه خود، در این منظر با انتقادی‌ها اشتراک‌هایی می‌یابد. به نظر می‌رسد در طرح و پیگیری فضیلت‌گرایی در شرایط جدید (پذیرش دولت مدرن) و به ویژه هماهنگ با چارچوب معیار اسلامی در ارائه تبیینی سازوار از نسبت تربیت و سیاست، در عین توجه به وجه کارکردی باید به وجه ساختاری آن نیز التفات نمود و انتقادات وارد به سرشت دولت را به نحوی برطرف نمود. پیگیری صرف وجه کارکردی با نادیده گرفتن اقتضائات ساختاری دولت جدید، همانند پرداختن ابزاری به تربیت توسط دولت مدرن هر دو به ناسازواری می‌انجامد.

برجسته شدن هر یک از جریان مورد اشاره برای رسیدن به سازواری تربیت و سیاست، در بستری تاریخی همراه با تأکید بر وجوهی بوده است که آن‌ها را می‌توان در سه دسته جای داد: ۱) تغییر معنای تربیت و ساختار تربیتی؛ ۲) تغییر معنای سیاست و ساختار سیاسی؛ و ۳) توزیع قدرت در امور تربیتی (توزیع اقتدار تربیتی). این سه راهکار را می‌توان راهبردهای رفع ناسازواری دانست. بر این اساس، برای رسیدن به وضعیت سازوار در مناسبات تربیت و سیاست از طریق «تغییر معنای تربیت و یا اصلاح ساختار تربیتی»، انحراف‌های صورت گرفته و قلب معنایی تربیت با نظر به ارزش‌های پایه و مؤلفه‌های مقوم تربیت اصلاح می‌شود. مهم‌ترین تغییر مذکور که دلالت‌های مهمی نیز برای سایر عناصر نظام تربیتی دارد، اصلاح هدف‌های تربیتی است که به‌تبع در ابزارها، روش‌ها و محتوای تربیتی نیز باید دنبال گردد. مطرح نمودن فضایل «عدالت، خویشتن‌داری، سعادت و کمال» به‌عنوان غایات تربیتی (جریان فضیلت‌گرایی)، «تأکید بر آگاهی و جهل‌زدایی» (جریان فضیلت‌گرایی و انتقادگرایی) و «تأکید بر تربیت غیررسمی» (جریان انتقادی) از جمله شواهد این راهکار است.

در تغییر دوم، در چارچوب فکری خاصی، معنای سیاست از وضعیت غایت به ابزاری در خدمت تربیت تغییر می‌یابد. همچنین در این حالت، آن بخش از ابزارها و ساختارهای سیاسی که با ارزش‌ها و فضایل اخلاقی و اقتضائات تربیتی همراه نباشد، کنار گذاشته خواهد شد. ایده «حذف رابطه سلطه‌گر و سلطه‌شده (رابطه استثماری)» و «مشارکت دادن مردم در تغییر» که جریان انتقادی به آن توجه دارد و همچنین «عدم به‌کارگیری برخی از اشکال قدرت و نفوذ (همچون تلقین و اجبار)»، بخشی از این اصلاحات است.

وجه سوم در سازوار نمودن مناسبات تربیت و سیاست، ناظر به وجوه ساختاری سیاست به‌ویژه دولت مدرن است که به نحوی می‌توان آن را جزو ذات دولت در نظر گرفت. در این معنا، برخی با طرح ایده «توزیع قدرت» در امور تربیتی (به تعبیری «توزیع اقتدار تربیتی») سعی دارند به مهار و محدودسازی ابعاد منفی مذکور

اقدام نمایند تا در عین بهره‌مندی حداکثری از مزایای دولت مدرن، معایب آن را به حداقل برسانند. به دلایل تاریخی، به نظر می‌رسد در میان فضیلت‌گرایان شواهد صریحی از این راهکار یافت نشود، با این حال تلاش‌های متفکران تربیتی مسلمان معاصر (Alamolhoda, 2012; Sadeghzadeh Ghamsari, 2000; Soroush Mahallati, 2007) را می‌توان در این راستا تلقی نمود. طرح تربیت دموکراتیک گاتمن برای تسهیم و توزیع اقتدار تربیتی را نیز می‌توان به نوعی ذیل این رویکرد در نظر گرفت (Gutmann, 1998, 1999 & 2003). تعیین عناصر ذی‌صلاح سهیم‌شونده در قدرت و به‌ویژه اقتدار تربیتی به چارچوب نظری دیدگاه‌های مختلف برمی‌گردد و نمی‌توان به‌راحتی، الگوی یکسانی را توصیه نمود. با این حال در نقش‌سپاری به خانواده اتفاق‌نظر قابل توجهی وجود دارد که البته مناسبات دولت و خانواده و محدوده صلاحیت هر یک جزو مباحث چالش‌برانگیزی در حوزه سیاست‌گذاری تربیتی است و به تدقیق مبانی پشتیبان نیاز دارد که در مقاله‌ای دیگر بدان پرداخته خواهد شد. نکته پایانی اینکه به دلیل پیوستگی تربیت و سیاست و همچنین وجوه ساختاری و کارکردی دولت، به نظر می‌رسد بهترین وضعیت از پیاده‌سازی و دنبال نمودن سه راهکار در پیوند با هم به دست آید.

References

Alamolhoda, J. (2012). *Islamic Theory of Education (the foundations of Formal Education)*. Tehran: Imam Sadiq University Press (In Persian)

Ali Hosseini, A. & Ghaemi, F. (2013). The link between education and politics in ancient Greek political thought. *Quarterly Journal of Political Research, No. 7*, 8 – 25 (In Persian)

Ali Hossaini, A. & Ghaemi, F. (2015). A Comparative Study of Implications of Maximum links of Politics and Education in Plato's and Farabi's Virtuous Thinking. *Quarterly Journal of Public Opinion Studies, No. 15*, 227-250 (In Persian)

Barkhordari, R. (2015). Paulo Freire. *Iranian Encyclopedia of Curriculum*. Retrieved from: http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/article/20/Dr_%20Barkhordari_6_3_93.pdf (In Persian)

Brooke, C. and Frazer, E. (2013). Introduction: Education and political theory, In (eds.). *Ideas of Education: Philosophy and politics from Plato to Dewey* (1-5): Routledge

Carnoy, M. (1986). *Education as a Cultural Imperialism*. (H. Pasha Sharifi, Trans.). Tehran: RAVESH-e NO (In Persian)

Carnoy, M. (1992). Education and the state: from Adam Smith to Perestroika, In R. F. Arnove, P. G. Altbach & G. P. Kelly (Eds.), *Emergent issues in education: Comparative perspectives* (pp. 143-159): State University of New York Press.

Carnoy, M. and Levin, H. M. (1988). *The Limits of Educational Reform*. (M. H. Teimuri, Trans.). Tehran: NASHR-e ROOZ (In Persian)

Dewey, John (1962). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. (A. Arianpur, Trans). Tehran: Tehran Bookstores (In Persian)

Eulau, H. (1971). Political science and education: the long view and the short, In *Theory and Politics/Theorie und Politik* (pp. 343-351): Springer Netherlands.

Evans, M. (2014). *A Short History of Society: The Making of the Modern World*. (M. Nabavi, Trans.). Tehran: AHAG (In Persian)

Fawzi, Y. and Karimi Biranvand, M. (2011). The role of government in education; a comparison of the views of Plato and Imam Khomeini. *Biquarterly of Islam and Educational Research, No. 5,* 133-162 (In Persian)

Freire, P. (1977). *Pedagogy of the Opressed*. (A. Shariatmadari, trans.). Tehran: Chappakhsh (In Persian).

Freund, J. (2002-a). Politics and Democracy, in Bozorg Naderzad (collector and Trans.) (2002). *On Democracy, Education, Ethics and Politics* (PP: 25-76). Tehran: Cheshmeh (In Persian)

Freund, J. (2002-b). Politics and Ethics. (Bozorg Naderzad, Trans.) (2002). *On Democracy, Education, Ethics and Politics* (PP: 77-102). Tehran: Cheshmeh (In Persian)

Golmohammadi, A. (2013). *What, the Developpment and vision of the state*. Tehran: Ney (In Persian)

Gutmann, A. (1998). Undemocratic education, In Hirst, Paul H. & White, Patricia (Hg.), *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition, Vol. 3*, 28-43.

Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*: Princeton University Press.

Gutmann, A. (2003). The authority and responsibility to educate, In Randall Curren (ed.). *A companion to the philosophy of education* (PP: 395-411): Chicago

Illich, I. (2008). *Deschooling: A denounciation of present-day schooling with radical suggestions for reform*. (E. Zargham, Trans.). Tehran: Roshd (In Persian)

Islami, S.H. (2004). The relation between Ethics and politics; four theories. *Quarterly Journal in the field of Islamic and Political Studies, No. 26*, 141-162 (In Persian)

Jarvis, P. (2005). *Adult education and the state: towards a politics of adult education*: Routledge.

Javidi Kalate Jafar Abadi, T. (2009). *The Philosophy of Democratic Education: Fundamentals, Principles and Methods of Education*. Mashhad: Behnashr Publications (In Persian)

Jeager, W. (1997). *Paedia*. (M. H. Lotfi, Trans.). Tehran: Kharazmi (In Persian)

Kayre, A. (2010). *Plato's politics*. (Amir Hossein Jahanbegloo, Trans.). Tehran: KHARAZMI (In Persian)

Kazamias, A. M. (2007). Paideia and Politeia: Education, and the Polity/State in Comparative Education, In *International handbook of comparative education* (P: 161-168): Springer Netherlands

Khorasani, R. (2004). *Ethics and Politics in Islamic Political Thought*. Qom: Boostan Ketab (In Persian)

Khoi, LT (2010). *Education, Cultures and Societies*. (M. Yemeni Dozzy Sorkhi, Trans.). Tehran: Samt (In Persian)

Levin, H. M. (1988). What does educational reform mean? in Carnoy, Martin and Levin, Henry. M (writers). *The Limits of Educational Reform*. (M. H. Teimuri, Trans.). Tehran: ROOZ- NO (In Persian)

Machiavelli, N. (1996). *The Prince (Second Edition)*. (D. Ashuri, Trans.). Tehran: Nashr Markaz (In Persian)

Madanifar, M. (2016). *Explaining the nature and characteristics of educational research in terms of human agency* (PhD thesis). University of Tehran (In Persian)

Marzouqi, R. (2000). Study of the relationship between government and education from Imam Ali's point of view. *Islamic Education Quarterly, No. 4*, 59-68 (In Persian)

Nabavi, S. A. (2009). *Philosophy of Power*. Tehran: Samt (In Persian)
Naghibzadeh Jalali, M. A. (2001). *A look at the philosophy of education*. Tehran: Tahori (In Persian)
Naghibzadeh Jalali, M. A. (2008). *An Introduction to Philosophy*. Tehran: Tahori (In Persian)
Nazerzadeh Kermani, F. (1997). A look at the history of the formation of the Greek polis and its position and importance in Plato's political philosophy. *Quarterly Journal of Philosophy, No. 2*, 75-86 (In Persian)
Olmos, L. E., & Torres, C. A. (2009). Theories of the state, educational expansion, development, and globalizations: Marxian and critical approaches, In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.). *International Handbook of Comparative Education* (PP: 73-86): Springer.
Omidi, M. (2010). The Originality of virtue or the originality of power? The development of classic politics to modern politics. *Sureh-e Andisheh, No. 48-49*, 93-98 (In Persian)
Omidi, M. (2011). A Review of Virtuous Ethics in Classical Political Philosophy. *The biannual of Political Knowledge, No. 6,* 7-26 (In Persian)
Plato (1987). *Plato's Series (Vol: 4 - Rules)*. (M. H. Lotfi, trans.). Tehran: Kharazmi Publishing Co (In Persian)
Poggi, G. (1998). *The Development of the Modern State, a Sociological Introduction*. (B. Bashi, Trans.). Tehran: Agah (In Persian)
Poladi, K. (2012). *From the State of Authority to the Atate of reason in modern political philosophy*. Tehran: Markaz (In Persian)
Sadeghzadeh Ghamsari, A. (2000). An Investigation into the Educational Responsibility of the Islamic State in the Contemporary Period Based on the Word and Action Imam Ali's (AS). *Islamic Education Quarterly, No. 4*, 27-58 (In Persian)
Sajjadieh, N. (2009). Mutual responsibilities of the formal education institution and the family. *Hura Quarterly*, No. 31 (In Persian)
Shabani Varaki, B. (2004). Education and Humanisation: Paulo Fereire's Critical Theory. *Educational Innovations Quarterly, No. 8*, 95-106 (In Persian)
Soroush Mahallati, M. (2007). The responsibility of Islamic government in formal education. *Biquarterly Journal of Islamic Education, No. 5*, 55-88 (In Persian)
Spragens, T. A. (2013). *Understanding Political Theory*. Tehran: AGAH (In Persian)
Szkudlarek, T. (2013). Introduction: education and the political, In Tomasz Szkudlarek (Ed.). *Education and the Political: New Theoretical Articulations* (pp.1-13): Sense Publishers.
Taylor, C. C. W. & Lee, M. (2016). The Sophists, In Edward N. Zalta (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 Edition), retrieved from: https://plato.stanford.edu/entries/sophists
Torres, C. A. (1995). State and education revisited: Why educational researchers should think politically about education, In *Review of research in education* (Vol. 21, PP: 255-331). American Educational Research Association.
Vereker, C. (1976). Public Benefits, Private Vices: The Impact of Politics on Education. *Oxford Review of Education*, 2 (1): 49-58.
Zoelm, A. (2003). The position of education in the political thought of Imam Khomeini. *The Congress of the Mystical-Ethical Thoughts of Imam Khomeini*, Qom (In Persian)